

教師の言語的対応が生徒の情意機能に及ぼす影響に関する考察

著者	後藤 靖宏
雑誌名	長崎外大論叢
号	10
ページ	119-140
発行年	2006-11-20
URL	http://id.nii.ac.jp/1165/00000255/



教師の言語的対応が生徒の情意機能に及ぼす影響に関する考察

A Study on the Influence of Teacher's Verbal Guidance on Pupil's Emotional Functions

後 藤 靖 宏

Abstract

How do the pupils accept teachers' words of guidance? The purpose of this paper is to study the influence of teachers' verbal guidance on pupil's consciousness (of emotions and enthusiasm). Although speech (language) is the fastest method of communication between people , it is not the only means of communication. We usually have two means of communication in human interaction , that is verbal communication and nonverbal communication. This is the same with pupil or student guidance. Nonverbal message (e.g., facial expressions, the tone of their voice, and gestures to create an atmosphere) is especially important in pupil guidance , because the teachers frequently appeal to their feelings rather than to their reason .

Teachers' wishes and expectations are conveyed to pupils in a variety of subtle ways which have a powerful influence in growing or losing their enthusiasm and confidence in regard to learning activities. However, it is neither possible nor desirable to expect the same level of emotional response from all pupils as they all have different abilities and different individual interests. Motivation of the individual toward suitable goals is a fundamental element in pupil guidance. This paper will, therefore, be aware of how their behaviour may be interpreted and investigate the methods of guidance for various pupils.

序 本考察の意図

「言を察して、色を観る」という論語の中の言葉がある。⁽¹⁾人と接するに、相手のことばの意味を深く洞察するとともに、その顔色や表情をとおして心の内を知る、という対人関係の基本を説いた孔子の教えである。

人は、自分の気持ちや考えを相手に伝えるために、主としてことばを用いる。ことばは、その文法・規約に則り筋道を立てて語られるときは、最も有効正確なコミュニケーションの手段となる。しかし、よく考えてみると、日常場面では、話されたことばの論理性だけでその内容

を理解・判断し、そのみで意思の疎通を図っているわけではない。優しい言い回しの中にも厳しさや時には皮肉的意図を感じ取ることもあり、また厳しい表現の中にも優しい思いやりや励ましを感じることもある。それは、ある時点でのその人のことばが、その人の人間性との関わりの中で、あるいはその時の対話の流れや、その人とのこれまでの付き合い歴の延長線上で理解されることが多いからである。対人関係や対話の中では、ことばの論理だけがひとり歩きして理解の対象となることはむしろ稀である。

「また、忘れたの?」、よく忘れ物をしてく

る生徒に、教師はこんなことばをかけることが多い。ごく日常的な、当たり前のことばであるが、その言い方によっては生徒に違った感じを与えてしまう。同じ一人の教師でも、その時の気分や機嫌の良し悪しによって語調が変わることもある。その生徒の家庭事情を知っているかのように優しいか、吐き捨てるように冷たく言い切る場合とでは、まるで違った印象を与えるであろう。ことばづかいや口調だけでなく、それを口にするときの表情や動作によっても、生徒の受け取り方は大きく異なってくる。また、同じ脚本でも5人の役者が演じれば、5様に微妙な違いを見せるように、それを口にする教師の人間性やこれまでに培われた教師と生徒の対人感情の如何によっても影響は異なるであろう。

にもかかわらず、我々はともすると、「そのことは、すでに説明してある」「言い聞かせた」「指導してきた」などと説明や指導を済ませていると、そのことが意図したように相手にも伝わり、十分に理解されている筈だと思い込みがちである。しかし実際には、指導が届かない・分かってもらえない・考えや感情の行き違いがあってそれが修復できないなどの悩みや相談を受けることも多い。また、教師からの「ひと言」が励みになり、それが生涯の支えになっていたり、あるいは、教師の冗談めいた言葉にひどく傷ついたり、思いつきの不用意な言葉が相手を傷つけていたりなど、予想もしない状況をもたらしていることも決して珍しくない。

こと教育に関しては、生徒に伝わらなければ意味はないし、成果が出なければ指導したことにはならない。要は、受け手側がどう感じ取っているかが問題なのである。

本稿では、教育学部の学生を対象に、被教育者・児童生徒の立場にあって、過去の小・中・高時代に受けた指導場面（事例）の中から、現時点になってもなお強く心に残っている事がら

（教師の言語的対応を中心とした生徒指導場面を「プラスの影響」と「マイナスの影響」に分けて）を書き出すという方法で、本人の記述により資料を収集した。

調査対象 教育学部学生1～2年生 513名

調査時期 1997～2001年

収集資料 延べ 1,643例

後掲の「アンケート」結果と収集資料の分析を通して、教師の「ことば」を中心とした生徒への指導的関わり方が、教育的に好ましいプラスの影響を与えた要因は何か、好ましくない結果をもたらした原因はどこにあったのか、教師の対応としてどんなことに配慮しなければならないかなどを、学習者（児童生徒）の認知機能に随伴する情意機能の側面から考察しようとするものである。それは、生徒指導場面における言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションの問題ともなるであろう。

1. 人間の論理：理性と感情の不即不離性

（1）認知機能と情意機能

人と人との関係にあっては、同じことばだからといって、いつも同じように受け取られるとは限らない。それを語る口調は勿論のこと、話し手の人柄やその人との親交度合、語る時のあるいはその前後の表情やジェスチャーなどの非言語的要素が勘案されてはじめて、表現されたことばの真意が正しく理解され、その心情が汲み取られることになる。しかも、受け取る側も十人十色の個性とその時の心理的条件によって多様な反応を示すであろう。

先の場合、忘れ物をした生徒に対し、「これからは、忘れないように気をつけよう」と素直に反省の意を起こさせうるか、単なる反発や反抗の気持ちに走らせてしまうかは、日頃どのような対話的人間関係を醸成し、そして今、どのような指導的対応をするかにかかっていると言

えよう。指示された物や学習・作業に必要な道具を忘れたことについて、それが、本人には然ることながら、学級全体の学習や作業の進行にも支障をきたし、先生や友人に迷惑をかけることになることはどの生徒にも理解できる。そこで、この判断に即して、しまった・すまない・貸してくれた友人への感謝の念などの感情を伴えば、順当に「これからは忘れまい」という意志を喚起できるかもしれない。しかし、事情も解さない教師の冷たいことば・叱責や友人からの非難に対して、不満・反発・憎悪などの感情を引き起こしたとしたら、「迷惑をかけないよう気をつけよう」という論理にはなかなか進まないであろう。

人間は、合理性や道理をわきまえてそれを遂行しようとする理性的存在であるとともに、そのプロセスにおいて絶えず引き起こされる様々な心的体験、つまり感情によって左右される心をもった存在でもある。感覚に始まり高次の思考・創造に至るすべての認識過程や人間の意識的行動には、深淺の差はあれ、必ず何らかの感情が随伴生起している、感情は、認識や論理の構造そのものに組み込まれることはないが、⁽²⁾その構造化を促進したり抑制したり、ある場合には論理を歪めたり退行させたりする原因となる。しかし、このことが、人間の認識や行為の妨げになっていると考えるのは間違いである。確かに、「感情に走って理性を失う」という表現もあるように、一時の感情（激情）によって論理を見失ったり歪めたり、時には否定したりすることがないわけではない。しかし反面、人が、意識的行動にあたって、意欲や情熱を燃やし、成功や失敗に一喜一憂しながら更なる向上心をもって事にあたり、そのプロセスにおける達成感・成就感に生き甲斐を実感できるのは、すべて感情をもっているがゆえである。（社会的価値に関わる知的感情を情操と呼んでいる）また、対人関係においては、時に憎悪や敵愾心

を生むこともあるが、他方では、人を愛することを覚え、人情の機微に触れ、人生を共感し、生きる勇氣と希望をもって人に対することができるのは、やはり人間が、感情をもった存在だからである。

「感情的に」なってしまう後で後悔するのも感情であれば、「理性的に」行動している時でさえ、正義感や自負心・誇りのような心的体験を感じるのも感情である。人間の意識的行動や認識活動に、情意機能（感情や意志）を伴わないものはないといっても過言ではない。強いて言えば、人間の理性と感情、認知機能と情意機能は、つきもせず離れもしない「不即不離」の関係にあるとすることができよう。

（2）言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーション

理性と感情を兼ね具えた存在、それが人間であり、いま目の前にしている児童生徒の真の姿だということを、生徒指導にあたっては特に重視しなければならないであろう。正しい道理も頭ごなしの説教やくどい言い方では、生徒に素直に受け入れられないことが多いし、生徒の気持ちを理解しようと努めるあまり、生徒におもね道理を曖昧にしてしまうようでは指導とは言えない。道理を「ことば」で語る筋道が言語的コミュニケーションの核心であり、その言い方や表情などが非言語的コミュニケーションの手段となる。

人によるコミュニケーションは、言語的手段によるコミュニケーション（verbal communication）と非言語的手段によるコミュニケーション（nonverbal communication）とに区別されるが、前者が、生徒指導における教師のことば内容であり、後者が、その言い方（口調、語調）や視線、表情、身振り、その場の雰囲気などである。生徒は、その総和として「教師の働きかけ」を感じ取り受け取ることになるが、それは更に、日

頃からの教師との関係、付き合い歴や今の対教師意識の如何にも影響されることになるであろう。言語的手段は特に理性的判断に依拠するところ大であり、非言語的手段は話し手の感情や意志の表出を暗示し、聞き手の情意反応を引き起こすことが多い。

人間のもつ理性と感情は、そして認知機能と情意機能はいずれも人間特有の能力であり、不則不離の関係にあると述べたが、それゆえに、この理性の側面と感情の側面とは、「人間の理解」という視点から総合的に把握されなければならないものである。この両者の輻輳のメカニズムが「人間の論理」であり、生徒指導取り分け学校カウンセリングの諸原理は、そこから引きだされなければならないであろう。かかる観点から、児童生徒自身が、これまでに受けてきた指導をどう感じ、どのように受け止めてきたかを、彼ら自身の「今なお残る印象深い記述」から分析・考察したいと考える。

2. 教師と生徒の人間関係

(1) 対教師意識にみられる発達傾向

先の研究⁽³⁾で「期待される教師」の資質要素として抽出した55項目について、その後の教育学部学生を対象に、その重要度の判断について、(各項目について、「特に重要」「まあ重要」「あまり重要でない(普通)」「重要でない」の4段階で)調査を実施した。今回の結果は、図1に示す通りである。

AからEの記号は、教師の資質項目の5つの視点(まとめり)を表示したものである。

A. 人間性・人格的要素	10項目
B. 生き方・生活態度	10項目
C. 生徒への気持・接し方	11項目
D. 教育理念・指導の姿勢	13項目
E. 指導法・指導技術	11項目

A～Eの各欄については、中学・高校教師へ

の期待度の高い項目から順に配列した。前回に続き、児童期(小学生期)と青年期(中学生・高校生期)に分けてアンケートをとったが、今回調査では、大学生のみを対象とし、小・中学生を含めていないので、前回ほどの際立った差異は出ていない。しかし、全体的な傾向にはかなりの共通性が見られる。

A欄の人間性では、小学校段階での温厚で優しく、親しみやすい人物像から、中・高段階では、教養・経験豊かで、誠実・包容力あり、頼れる感じの人物像が求められている。

B欄の生き方では、小・中・高に共通して、自分たちと同じ目線に下りて、人間同士という自覚をもち、権威張らず、おごらず、飾らず、けじめのある節度をもった生き方が望まれており、加えて、青年期には、しっかりした人生観をもち、信念をもって前向きに生きている「人としての理想像」が強く期待されている。

C欄の生徒への接し方では、各学校段階共通に、誰にも分け隔てなく公平に接し、生徒を信じ、耳を傾け、よき理解者であり、よき相談相手にもなってくれることが望まれている。更に児童期には、共に遊び・運動するなど接触度密なる先生が好まれ、青年期では、生徒の人格を尊重し、対等の気持ちで接してくれる教師が信頼され、尊敬されることにもなるであろう。

D欄、E欄は、教育に対する考え方や姿勢、指導の方法・技術に関わる項目なので、各学校段階を通じて、ほぼ共通の傾向を示している。外面や成績だけで生徒の評価を決めつけない、良さ・個性や生き方を大事に、是非をわきまえた厳しさと優しさを、授業が分かり易い・充実している・工夫されている・ユーモアがあり楽しい、はっきりした話し方で熱心に指導するなど、教育・学習指導面からは当然必要とされる項目が高率になっている。加えて、小学校では「よい所を認め、褒め・励ましてくれる」ような教師の対応が望まれ、中学・高校では「教科

図1 期待される教師像（小学校及び中学・高校教師の資質として、次の諸点はどの程度に重要か。教員志望学生200名による回答結果の比率。2001年）

小学校教師への期待(%)					教師の資質・生き方・教育姿勢など	中学・高校教師への期待(%)			
80	60	40	20	20		40	60	80	
A					A 1 教養高く、広く豊富な経験や知識をもつ				
					A 2 誠実で包容力あり、頼れる感じ				
					A 3 人間味あふれ、親しみやすく話しやすい				
					A 4 ユーモアを解し、機知に富む				
					A 5 明るくさわやかで、いつも笑顔				
					A 6 温厚で優しい（すぐに感情的にならず）				
					A 7 肉親や友人的雰囲気を				
					A 8 容姿端麗、清潔な感じ				
					A 9 かつこよく、現代的センスをもつ				
					A10 年齢的に若い				
B					B 1 自分にも子供時代があったこと、同じ人間であるという自覚をもつ				
					B 2 自分なりの人生観をもち、信念をもって生きている				
					B 3 自分の非をも認め、謙虚で、自分を飾らない				
					B 4 何事にも研究心旺盛で、努力家				
					B 5 けじめのある節度をもった生活態度				
					B 6 有力な親や外的圧力に屈せず、へつらわず				
					B 7 型にはまらず、個性・ユニークさがある				
					B 8 むやみに、校長や他の教師に同調せず				
					B 9 若々しく、きびきびしたファイトと行動力をもつ				
					B10 運動のできる、スポーツマン				
C					C 1 誰にも分け隔てなく思いやりをもって接する（公平）				
					C 2 子ども扱いせず、その人格を尊重し、自主的態度を促進する				
					C 3 子どもの話を真剣に聞き、よき相談相手になる				
					C 4 子どもを信じ、子どもの気持ち、立場になって考え、対処する				
					C 5 共に遊び、学び、悩み、喜ぶ姿勢をもつ				
					C 6 廊下や学校外でも、気軽に優しい声をかける				
					C 7 小事にこだわらず、寛大な目で見守れる				
					C 8 細かいことにも意をはらい、親身の世話をする（干渉し過ぎず）				
					C 9 すぐに教室を離れず、接触度密にして大				
					C10 子どもの話題（TVやマンガ等）にも精通し、話がわかる				
					C11 一緒に遊んだり、運動したりする				
D					D 1 外面や成績だけで、よい子・わるい子と決めつけない				
					D 2 一人一人をよく理解し、良さ・個性を伸ばそうとする				
					D 3 正邪善悪を正しく見きわめ、叱るべきは叱る厳しさをもつ				
					D 4 厳しい中にも温かさを、優しい中にも厳しさをもつ				
					D 5 勉強以外にも、人生的教訓や体験談などを語り聞かせる				
					D 6 よい所・長所は大いに認め、ほめ、励ます				
					D 7 押しつけでなく、納得・了解のもとで事をすすめる				
					D 8 むやみに怒らず、説教は的確に、分かりやすく、きっぱりと				
					D 9 何事にも真剣に取り組み、教育への情熱をもちやす				
					D10 成績より、人間性や人の生き方を重視する				
					D11 クラス集団の和や協力姿勢を大切にする				
					D12 目立たない子、できない子にも人一倍目をかける				
					D13 命令や指図より、率先して範となり、行動で示す				
E					E 1 教科についての専門的知識・実力をそなえている				
					E 2 適当な声量、はっきりした話し方で				
					E 3 授業や話が分かり易く、ていねいで教え方がうまい				
					E 4 内容のある充実した授業ができる（厳しい態度も可）				
					E 5 他と比べない、恥をかかせない、各自のプライドを傷つけない				
					E 6 授業など創意工夫をこらし、熱心に指導する				
					E 7 知識の詰め込みでなく、広く子どもの考えを引き出し伸ばす				
					E 8 ユーモアを含み、多面的学習を組んで、授業が楽しく飽かせない				
					E 9 「やる気」を起こさせる配慮をし、テストや宿題げめにしない				
					E10 板書などの字がきれいで、まとめ方が要を得ている				
					E11 授業の中に多彩な意義ある話題を導入、横道にそれることも				

についての専門的知識や実力をそなえている」ことが特に期待されている。

今回のアンケートは、「具体的な生徒指導場面（記述）」考察のための補助資料とするために、教員志望学生のみを対象に実施した調査であるため、細やかな発達傾向を指摘することはできないが、前回と今回の調査から指摘できることに少し触れておきたい。

① 小学校低学年から中学年にかけて

小学校低・中学年段階では、「先生」は権威ある絶対的な存在である。教師の言ったことは忠実に実行しようとする。しかし、決して近付き難い存在ではなく、時には「両親や肉親」のように甘え、「親身の世話」をしてくれる「温厚で優しい」大人として、「親しみ」をもって教師に接近する。「明るく」かつ「スポーツマン」で、「ユーモアのある面白い」先生が好まれ、「一緒に遊んだり運動したり」して、接触度密にして大なることを何よりも期待する。「人間味」あふれていて、「ほめ励まして」くれたり、「優しい声」をかけてくれたりすることが楽しい学校生活の条件となる。また、「教え方が上手」で「おもしろく楽しい授業」をしてくれることを願い、教師の「熱心さ」は幼少の子どもの心にも伝わることを示唆されている。

② 小学校高学年から中学校・高等学校へ

教師を、指導者や評価者として意識し始める傾向は、ギャング・エイジといわれる中学年頃から目立ちはじめ、高学年に向けて急速に教師への見方が、表面的対応から教師の生き方や考え方の内面にまで鋭く向けられていく。つまりこの頃から、教師が自分たちに「公平」に接し、「誠意をもって信頼にたる」心配りや対処をしてきているか、「自分たちを信じ」「真の相談相手」になってきているかを真剣に考えはじめる。特に、教師の「生きる姿勢」や語りかける「人生的教訓」に生きる指針を求め、「熱意ある指導」には共鳴し、「識見・教養高く、専

門的实力」を備えている教師、またそう努力している教師には尊敬の念を抱く。「楽しい授業」に加えて、「内容のある充実した授業」を求めるようになる。

「子どもの人格を尊重」し、単なる押しつけでなく「納得・了解」のもとに事を進める配慮があれば、「筋の通った厳しさ」や「説教」をも受け入れる純粋な心意気をもつ年代である。結論的に言えば、小学校低学年頃の『親近的教師観』から、ギャング・エイジ（中学年⇒高学年）の移行期を経て、青年期の『道標的教師観』へ移行していく重要な時期にあることが指摘できよう。

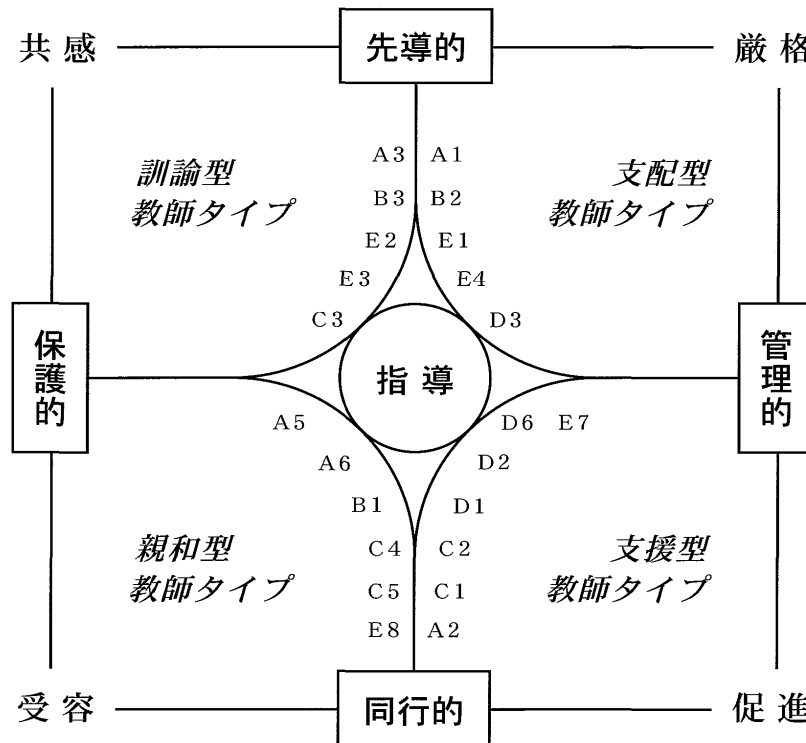
（２）教師の指導姿勢にみられるタイプ

前節で挙げたA欄、B欄は、特に教師以前の人間性や人としての生き方に関わる項目、C欄は、主として教師としての児童生徒への関わり方、つまり、A・Bをふまえた「教師と児童生徒との人間的な関係」【人間関係】を意味しており、D欄、E欄は、教育に対する考え方や指導力など、「教師の専門性」【指導機能】に関わる項目を取り上げたものである。

この「人間関係」と「指導機能」とは、意図的教育作用成立のための二大条件であると考えている。勿論、AからEの視点（枠組）は区別できるものではない。相互に密接な関連をもちながら「その人らしい」人格的統一体をなしているのが人の在り様である。しかし、つねに人の考えや行為が、教師としての望ましい資質と重なるとは限らない。「人間的には立派であるが、指導力は・・・」「教え方は抜群だが、人間的にはどうも・・・」また「教育への情熱は感じられるが、教育観は・・・」など、様々な声が聞かれる場合も少なくない。こうした理由から、図1は、表現上重複する部分も敢えて項目として挙げ、一人の人間の、人として教師としての行動（特性）の諸相を、視点を変えて考察することにより、期待される教師像の全貌を

図2 教師の指導タイプ

※小学校教師及び中学・高校教師のA～E各欄における期待像ベスト3を4タイプに関連づけて記入。この関連によるタイプの充実が期待される。



描こうとしたものである。

そこで、学校での教育活動における「指導機能」とそれを支える「人間関係」を、それぞれ縦軸と横軸にとり、図2のように教師の指導タイプを4つに想定できると考えた。「指導機能」軸は、教師主導の先導的指導態勢から児童生徒の主体性を尊重した共学同行的指導態勢までを、教師と児童生徒間の「人間関係」軸では、教師が児童生徒を統率していくような管理的接し方から彼らを見守り育てていく保護的接し方までを両極に構想した。いずれも教育的配慮の一端をなすものである。

支配型教師タイプは、規範遵守こそ絶対的とばかり、児童生徒の行動を厳しく取り締まり、自分の考えを前面に出して、教師主導で指導をすすめていくタイプで、図1では、A1, B2, B6, B7, B8, B9, D3, D4, D9, E1, E4などが関連してくるであろう。

支援型教師タイプは、生徒の自主性を最大限に尊重し、助言や励ましによって、「やる気」

を喚起し、生徒自身による自己成長を促し、見守り育てていく指導タイプであり、A2, B4, C1, C2, C8, C10, D1, D2, D6, D10, D12, E6, E7, E9などが関連してくるであろう。

訓諭型教師タイプは、生徒理解に努め、自身を律して範を示し、語り聞かせによって自覚を促し、納得・了解のもとで事をすすめていく指導タイプで、A3, A4, B3, B5, C3, C7, D5, D7, D8, D13, E2, E3, E11などが関連してくるであろう。

親和型教師タイプは、生徒との信頼関係を大切にし、つねに生徒の目線での対話と相互理解に心がけ、共に学んでいく姿勢で指導にあたるタイプで、A5, A6, A7, B1, B10, C4, C5, C6, C9, C11, D11, E5, E8などが関連してくるであろう。

敢えて、項目を区分して「関連してくるであろう」と述べたが、実際には4タイプのいずれもが、その時の状況に応じてすべての項目に関

わり、指導の充実を図らなければならないものである。学習指導や生徒指導の全分野にわたって、状況によっては、教師が先導的に指導し、あるいは強攻的に生徒を統率しなければならないこともある。生徒自身の考えや主体的活動を見守り、励まし、支えなければならないこともある。またある場合には、どんなに時間をかけてでも、言い聞かせて理解を図らなければならないこともある。人と人との関わり方の原点に立ち返り、「聞き役」に徹して共に涙することもあるであろう。こうした支配的・支援的・訓諭的・親和的等の諸特性は、どれがより望ましいかという問題ではない。勿論、発達段階により比重の置き方に違いはあるが、総じて、いずれかのタイプに偏することなく、どのような状況にも臨機応変に対応できる人間性の諸側面として、自分自身の人格や生き方の中に統合されていなければならないものである。この意味で、「理想の指導」は、図2に示すように、周囲のどのタイプにも固執せず、偏し過ぎず、どの側面からでも対応し得るよう中央部分に位置づけた。

この中心部分に集約される(55項目中高比率の)次のような特質が、期待される「教師の資質」と言えるものであろう。

- ① 温厚誠実な人柄で、包容力あり頼れる感じ
- ② ユーモアがあり、明るく爽やかな性格
- ③ 高い教養、専門的实力と豊富な経験や知識
- ④ 分かり易く、充実した授業、優れた指導力
- ⑤ 気迫に満ちた生き方と節度ある生活態度
- ⑥ けじめのある厳しさと優しさ
- ⑦ 研究心旺盛で、熱意ある指導態度
- ⑧ 謙虚な共学同行の姿勢
- ⑨ 公平な接し方と深い教育愛
- ⑩ 受容と共感的理解の態度(生徒理解の基本)

これに加えて、直接にアンケート項目には挙げていないが、次の2点が教職なるが故の、根本的に重要な資質となるであろう。

- ⑪ 人間尊重の精神と教職への使命感
- ⑫ 公正な判断力と高い教育的識見

こうした資質を身につけるべく、教師そして教師を志す者は、日々研鑽に努め、自己を磨き続けることになる。反面、指導を受ける立場の児童生徒は、こうした教師の指導をどう受け止めているであろうか。児童生徒の情意的反応からそれを考察するのが、後半の課題である。

3. 教師の言語的対応に対する児童生徒の情意的反応

生徒指導をすすめる上での主要手段は「ことば」である。しかし、「話されることば」は、その中身(話す内容)だけが独り歩きする訳ではない。前述したように、その話し方(語調・口調、表情や身振りなど)や話し手の人柄、その人との付き合い歴などが、受け手側の「受けとり方」に大きく影響してくる。ことば(言語的手段)は主に認知機能に関わるものであり、ことば以外の話し方や表情など(非言語的手段)は主に情意機能に関わるものである。

意思の疎通・伝達(コミュニケーション)にあたっては、アメリカのある研究によれば、「全体の意味のうちバーバル・メッセージで搬送されるものはただか35%で、残りの65%はノンバーバル・メッセージを通して伝達されている⁽⁴⁾」という報告がある。対話や伝達における非言語的手段の影響の大きさは、よく強調されるところであるが、その影響度は、当然ながら、対話や伝達の内容(目的や種類)によっても大きく異なってくる。用務や伝達を目的としたものはバーバル・コミュニケーションが極めて重要となるが、日常的な対話や言い聞かせによる生徒指導場面では、ノンバーバル・コミュニケーションが、その成果に大きな影響を及ぼすことになる。

生徒指導では、特に「どんなことを言われ

たか？」よりは、「どんな言い方をされたか？」の方が重要だと言われる。「言われた内容」の理解以上に、「言われ方」による情意的反応の方が、児童生徒の行動への影響力を強く持っているということである。

過去数年間にわたり、教育学部学生を対象に収集してきた「生徒指導事例」（彼らが小・中・高時代に受けた生徒指導場面から）の分析・考察を通して、指導場面における児童・生徒の情意反応の内実を明らかにしたいと考える。

生徒指導事例の収集にあたっては、前にも触れたように、小、中、高校時代に受けた生徒指導の中から、「教師の言動によって良い影響を受けたこと（やる気になった、信頼感が増したなど）と、悪い印象を持ったこと（やる気が失われた、嫌いになったなど）2～3事例」を回想・自由記述方式で書いてもらった。教員志望の教育学部学生 513 名から、延べ 1,643 点（良い影響）の実践例を得た。教師の指導的対応の様態は、当然ではあるが、前節までにみてきた「期待される教師の資質」と重なる部分が多いので、それらと関連させて次の 10 項目（表 1）に分類し、集計を試みた。本稿では、主として「良い影響」を受けた事例を中心に考察を進めたい。

表 1 教師の指導的対応の事例数

教師の対応	事例数
1. 良い所、努力や進歩を認めて、褒める	396例
2. 人間愛に満ち、分け隔てなく一人ひとりを大切にする	280
3. 生徒の日常や心情を気遣い、励ます	274
4. 生徒を信じ、期待をもって生徒に接する	178
5. 誠意を持って耳を傾け、親身で相談相手になる	171
6. 人生的教訓や体験談などを語り聞かせる	102
7. 信念をもって事に当たり、教育への情熱を燃やす	76
8. けじめのある厳しさと優しさをもつ	74
9. 寛容さと共感的理解の姿勢をもつ	36
10. 謙虚な共学同行の姿勢をもつ	22
その他	34
総 計	1,643例

（1）良い所、努力や進歩を認めて、褒める

教師の指導的な対応で、自分の長所を指摘されたり、自分なりに頑張ったことや向上したことなどを教師が認めてくれたり、褒められたりして、何より喜びを感じ、益々「やる気」が出てきて成果が上がったという事例は、小・中・高ともに圧倒的に多い。一人ひとりの生徒の小さな努力、小さな前進も認めて励ます。勉強面でも運動面でも、長続きたこと、出来るようになったこと、上達したこと、工夫したこと、思いやりがでてきたことなど、できるだけ具体的に認めて褒め、向上していることへの実感をもたせることが、活動への充実感や集団への所属感を高め、やる気を起こさせる原動力となる。

【事例 1】中学 1 年生の時の英語の先生は、入学してすぐに私の名前を覚えてくれた。そのことで認めてくれているような気がして英語が好きになり、毎日欠かさずラジオの基礎英語を聴き、予習も完璧にしていた。

【事例 2】小学校 3 年生の時、学級の中でもおとなしいほうであったが、図書係だったときに一度提案者として発言をした。これを先生が認めてくれたようで、その後、発表会の司会と運営の役に私を指名してくれた。それ以来、学級活動の運営にも積極的になり、勉強も伸びてきた。

【事例 3】中学時代、自分は数学が苦手で、テストはいつも平均点以下であった。2 年 3 学期の数学の期末テストも平均点以下だったが、いつもより少しだけ点が取れていた。そのとき担任だった数学の先生に呼ばれて、「君は、今回よく頑張ったな」と、思わぬ言葉をかけられた。自分の頑張りを評価してくれた気がしてとてもうれしくなった。それ以来、数学にもやる気が出てきて、今、大学の数学コースに入っている。

【事例 4】高校 3 年の時、英語の授業で毎時間小テストがあった。80 点以下の点をとると、やり直して提出しなければならなかった。英語の先生は 3 人い

たが、1人の先生だけが、そのやり直しに赤ペンで3重丸をつけて返してくれた。その先生は、まだ若い20代前半の人で、他の2人はいわゆるベテランの先生だった。子供じみたことだが、やり直した努力を認めてもらえたようで、うれしく、がんばった。その先生には、進路に関する相談にもものってもらった。

どんな些細なことにも、人と人との関係の中には心が通い、相互に脈打つものを感じられる。自分の名前をいち早く覚えてくれた・クラス担任ではないのに覚えてくれた・卒業後も目立なかった自分の名前を覚えてくれていた等々、かなりの学生がこの点を挙げた。それだけのことだが、それが教師との距離を近づけ、刻印された思い出の先生となる。それは、教師が生徒の名前を覚えるのは、教師の心の中にその生徒の居場所を保証することになるほど大事なことからである。生徒一人ひとりの名前は、その生徒が誰にも代わることのできない掛け替えない存在であることの証である。生徒を名前で呼ぶ、友人同士もお互いに名前呼び合う習慣は、一人ひとりを大切にする原点である。

教師の指導のもとで、日々歩み続けていた児童生徒が、そのプロセスの努力や成果の前進を認められ、励まされ、褒められて感じた喜びや充実感に一層向上心を強め、支えてくれた先生への思い出とともに、今ある自分の頑張りに思いを致す、表1の(2)(3)と合わせて、ほぼ全員の学生がこの点を「プラスの影響」として挙げた。

反面、こうした配慮がなされなかった場合のマイナスの影響も、多く指摘されている。

【事例5】 5年生の夏休み、毎日頑張ってプチトマトの観察日記をつけて提出したのに、先生は全く目を通してなくてひどいショックを受け、次の年は出された宿題しかなかった。

【事例6】 久しぶりに予習をしていったとき、ある

先生が、「今日は調子悪いと思ったら、お前が予習なんかしてきたからかぁ・・・」とひとこと言った。それ以来、その先生の予習は一切しなかった。お蔭で、英語は全く分からなくなった。

小学校段階は、外発的動機づけが最も重要な時期、内発的動機が求められる青年期でさえ事情は同じで、児童生徒のやる気は、教師の対応次第と言っても過言ではない。事例6のように、教師は半ば冗談のつもりでも、生徒はひどく傷つき、後々まで尾を引くことにもなる。

(2) 人間愛に満ち、分け隔てなく、一人ひとりを大切にする

教育とはヒトをして人たらしむること、而も人間である教師が、同じ人間である子どもに働きかけて、より望ましい人間に育て上げようとする最も人間的な行為である。

図2に見たように、教師がリードしていく支配型の場合もある、生徒の活動をバックアップしていく支援型の場合もある、共感・了解に至るまで語り論していく訓諭型の場合もある、共に生きる喜びを語り合いながら進むような親和型の場合もある。いずれの場合にしても、教育の場においては、教える側と教えられる側との違いは厳然として存在する。児童生徒は、教師を、教え導く者・先導者・助力者・評価者として自覚するが故に、図1(55項目)に挙げたような多くの期待を抱くのである。そしてまた、それ故にこそ、すべての子どもが、「誰にも分け隔てなく公平に、思いやりをもって接してほしい」「一人一人をよく理解し、良さ・個性を伸ばしてほしい」そして「目立たない子、できない子にも人一倍目をかけてほしい」と、教えられる側からの切実な願いをもつのである。

【事例7】 小4の頃の担任の先生は、毎日の「自主学习ノート」を返す時に、一人一人面接をして「今

日はよくできてるね」「きのうは何かあったの？字が集中できてないよ」と、ノートと子どもの顔（表情）から、状態をみてくれていた。悩みやSOSを伝える場を常につくってくれていて、今考えると皆とても情緒安定できていたように思う。

【事例8】小学生の時、クラスの友達が入院し、先生が毎日3～4人ずつ車でお見舞いに連れていってくれた。入院していた友達も、それを楽しみにしてくれていたし、クラスの間みんな心が和みまとまっていた。

【事例9】新しく赴任してきた先生が、登校拒否気味の子が休んだときに「どうして他の子が休んだときには聞きにくるのに、その子が休んだときには理由を聞きに来ないのか」とおっしゃった。それからクラス全員が変わって、その子もきちんと登校するようになった。

【事例10】中学2年生の時、私は悩んでいることがあり、思い切って日記にそれを打ち明けたことがあった。その日は日記が返ってくるまで不安だったが、返ってきた日記には、私の悩みに対する先生の考えや体験などが数ページにわたり書かれていた。普段はそっけない態度をとる先生だが、本当は私たち一人一人を大切に思っていたのだということに気づき、私も悩み事に対し、前向きに考えるようになった。

【事例11】進路志望を聞かれて、とても無理なところを選んで担任に申し出た時、「おまえならそこを選ぶと思っていた。もし、安全なラインを選んだら何も言わずにおこうと思ったが、今のお前なら絶対やれる。応援するぞ。」と言われ、かなりやる気が出た。
初めて勉強に真剣になれた時だった。（高校時代）

小・中・高を通じて、生活の記録ノートや日記、漢字練習ノートや自主学習帳など、毎日提出させている学校は多い。担任は、全員に必ずコメントをつけて返す、児童生徒はそれを読むのが楽しみで書き続ける。相当数の学生がそのことを懐かしく回想している。中には、紙上コミュニケーションを目指して「教師と生徒・グ

ループとの交換日記」という形で続けたクラスもあった。

分け隔てなく、一人一人を大切にするということは、集団全体に関わり、集団の中の個々に関わり、そして事例9,10,11に見るように個人個人に誠心誠意関わっていくことである。⁽⁵⁾このことが、教師の生徒指導に当たっての大原則であるが、それもマンネリ化し、新鮮な観察眼を鈍らせ、過去の取るに足らぬ出来事による先入観で生徒をみるようになると、生徒指導も失敗に終わることになるであろう。

【事例12】中学のとき、少し悪い態度をとっていたことがあったのだが、ある日、棚にあった本を破ったということで、僕が責任を負うことになった。そのときの言葉が、「おまえじゃなくて、だれがやるんだ」と言われムッとした。

【事例13】友達とちょっと悪いことをした時、先生が友達に対して、「腐ったみかんがひとつあると、みんなが駄目になる」と言ったとき、とても嫌だった。

【事例14】中学生の時、ちょっといたずらをしてみたかった。そのときひどく怒られ「やっぱりお前か」と言われた。自分を偏見の目で見ていたということにひどく傷ついた。

【事例15】高校の時、私が理系にいきたいと言ったら、職員室で「えっ、おまえが？」と言われ、各先生が成績を持ち出し、囲まれてムリだ、ムリだと言われ、泣きそうになった。

こうした生徒の人格を無視し、見下げたよう「ことば」が、どれだけ生徒の心を傷つけ、やる気をそぎ、教師に対する不信感を募らせたことであろうか。教師だからといって、何を言っても許されるということにはならない。否、教師だからこそ、絶対に口にしてはならないこともある。ある学生は、こんなことまで述懐している。「最近では、メディアで盛んに体罰の問題を取り上げているけど、僕らの時代はあんなもの

しょっちゅうあった。教師になぐられて鼻血が出たこともあるし、みみず腫れができたこともあった。

でも、僕は、体罰が100%悪いとは思わない。体罰の必要なときもあると思う。むしろ、言葉で何か言われたことの方が傷つくことが多い。・・・」(原文のまま)

体罰の是非は別として、このような指摘を何人かの学生がしているほどに、教師の言い放ったことばやその言い方、表情に幻滅を感じ、傷ついたという学生は約半数にも達している。

教育という仕事は、その子を思うがゆえに立派に育てたいと願う深い人間愛(教育愛)と、教育という仕事に対する強い使命感をもたなければ為し得ない職業の一つであることを忘れてはならないであろう。

(3) 生徒の日常や心情を気遣い、励ます

教育は、人と人との関係に始まる。一つの授業過程を考えてみても、教育は、単なる技術の学ではない。教材のもつ静止的陶冶力による感化を期待するものでもない。教師が、自分の生き方と価値観のすべてをかけて教材を生命化し、その教材を通して子どもに働きかける、教師その人の全人格の投射なのである。

従って、教師に対する人間的資質については多くの期待が寄せられている。「すぐに感情的にならず、温厚誠実」で、円満調和のとれたパーソナリティーが期待されるのは、いずれの職場でも同じであるが、まして年齢差のある教師と子どもの人間関係を基本とする教育の場では、なお不可欠なことであろう。それ故、「包容力あり、信頼して頼れる」ことを期待し、「人間味溢れていて親しみやすく、子どもとの距離を感じさせず話しかけやすい」先生であってほしいと彼らは願うのである。

【事例16】中学2年の頃、勉強と部活動と習い事(ピアノ)とのバランスがとれず悩んでいた。担任の女

の先生は、両親や部活の顧問の先生に私のことを話してくれ、学校生活だけでなく、家庭生活についても気を配ってくれているのだと感じ、気持ちが楽になり安心した。

【事例17】中3の進路を決定する三者面談の時、親は商業高校に、自分は進学校にと、意見が分かっていた。その場では、商業高校への進学で決定したのだが、僕の気持ちを察してか、その日の夜に先生から電話があり、「目標があれば、それに向かって頑張れ!」と言う言葉に親も納得し、僕自身も浪人したけれど、教員養成課程という目標を一つクリアした。この言葉がなかったら、今の僕はなかっただろう。

【事例18】中学時代、プリントの端の本当に目立たない所に、先生が“やればできる、努力はむくわれる”と書いてあったのには感動した。努力しても甲斐のないここもあるが、そんな時にもこの言葉を思い出して励みにしている。

【事例19】中学校の頃、毎日4kmの道のりを歩いて通っていた。入学したばかりの頃は体力もなかったし、学校にも慣れていなくて毎日すごく疲れていた。家庭訪問のとき、先生が「最近学校で元気がないようだけど、疲れがでてるのかな?家庭ではどうですか?」と心配してくれて、それだけでとても嬉しかった。

【事例20】高校の卒業式の次の日、大学の二次試験のため学校で勉強していたら、すごく寒気がして熱を測ったら39℃もあり、インフルエンザだった。試験を4日後にひかえて不安になっている私を、担任の先生は、車で家まで送ってくれて、「今まで頑張ってきたのだから、何も心配しなくていいよ。体をなおすことだけ考えなさい」と励ましてくれた。涙が出るほどうれしかった。

【事例21】昨年の夏(高3時代)、イギリスでの語学研修に参加した。私は、最後までなかなか先生に積極的に話しかけられなかった。しかし、最後のお別れパーティーで写真を撮る時に、肩を抱いて“Oh, my good student!”と言ってくれた。次に会う機会のためにも、英語を頑張ろうと決意した。

青年期は、急激な心身の発達に加えて、一時的に生じる心身のアンバランスが不安や動揺を生み、生涯で最も精神的に不安定で感受性の強い時期となる。小学生期は、いつも身近にいて優しく、親身に世話をしてくれる先生に親密感を示すが、中・高校生期になると、特に不安や悩みに気づき、応えてくれるような教師の対応に「心の支え」を求め、そのような教師に出会うことで感動を覚えたり、「やる気」を感じたりする。

両立、三立(?)の悩みに手を尽くして対応してくれる／保護者の相談にも応じながら、なお、気になる生徒本人の希望を後押ししてくれる／陰ながらの励まし／生徒の日常(生活状況)への気配り／これまでの付き合い歴をふまえた心からの励まし／消極的な生徒への思わぬ心遣いなど、この種の事例も相当数に上る。

他方、細やかな気遣いを怠り、その子のための指導ということを忘れ、相手の気持ちも考えずに、自分の気分にかかせてステレオタイプの対応をしていると、児童生徒の心を傷つけ、やる気を失わせるだけでなく、教師に対する不信感を強めてしまうことにもなりかねない。

【事例 22】小学 2 年生の時、担任の先生に運動場で見つけた黄色い花を摘んで持って行ってあげたとき、その先生は、「キャッ、それは捨ててきなさい。その花は毒花じゃない!」とひと言あびせました。私は、ただ先生が喜んでくれると思っただけの行為だったのに、そのような言葉をもって返されてとてもショックだったことを覚えています。今でもショックに感じます。それは、その先生が大好きで、両親共働きの私の家の状況からいって、その頃は、母親のように慕っていたからかもしれませんが……。

【事例 23】小学 5 年生の時、漢字ノートに漢字の練習をして提出していた。ほとんど毎日花マルをもらっていたが、手に怪我をして書けないことがあった。一生懸命に書いたが、いつもよりへたになった。先

生は花マルをつけてくれなかった。そして、「もっときれいに書きましょう」とコメントがあった。ギブスをしていたためにどうしても雑になってしまうのに、先生の評価がよくなく残念で悔しい思いをした。

【事例 24】中学 2 年の時の担任は、その年に新しく転任して来られた先生だった。4 月始まって間もなく、先生から「おまえの顔って、どこにでもあるな」と言われたとき、私という個人を見てくれてないような気がして、ひどく腹が立った。

【事例 25】高校 2 年になった時、志望校を書いて出したら、面接であっさりと「ここはダメだろうね」と言われて困惑した。自分では、これから後 2 年間がんばれば何とかかなと思っていたし、また、本当に行きたかった大学であったから、取り組む前から無理だと言われて、やる気を失ってしまった。

こうした心ない対応の事例も、枚挙に遑がない。小学校低学年児童の大好きな先生への思い、たとえ毒花であったとしても、この子の優しさに応える道はいくつもあった筈である／自分の担任する子どもの手のギブスにも気づかず、相応の配慮もできないようでは十分な指導も期待できないであろう／赴任早々に、女生徒に顔のことで言うようなことではない／希望に燃える生徒の 2 年も先の進路選択に向けて、本人の希望に対し否定的に対応するのは極力控えたいものである。(尤も、その生徒との付き合い歴や彼の性格によっては、発奮させるために敢えて言う場合もあり得るが、この場合は、やる気を失っている。)このところ、心の教育が叫ばれているが、こうした日常的な心配りの蓄積がその素地になることを書き留めておきたい。

(4) 生徒を信じ、期待をもって生徒に接する

教師は、児童生徒の可能性を信じ、諸能力や諸技能が伸びることを期待して指導に当たる。指導目標を立て、内容を精選・吟味し、方法に工夫を凝らして指導に当たるのは、意図的教育

の基本であるが、それは、教師が、児童生徒の発達の可能性を信じ、健やかな成長を期待することを大前提にして進められる。

この大前提が、教師の人たる所以である。教師は、ティーチング・マシンでもなければ、教えるロボットでもない。意志や感情をもった存在である。それは、児童生徒も同じである。これまで挙げてきた事例にみられる「教師の言語的対応（ことば）」も、機械的音声で語られているわけではない。「人により 語られることば」は、もちろん言葉（言語的手段）の中味が重要であり、その中には感情や意志の表現も含まれることになるが、それをより実体化するのは、それを語る口調や表情や身振りなど（その場の状況や付き合い歴なども含めて）の非言語的手段である。このことによって、各事例の下線部のように情意反応が引き起こされることになる。彼らは、口々に言う。「言われたことば」も然ることながら（その詳細を忘れることはあっても）、それ以上に、その時の状況（雰囲気）、先生の表情や言い方などに加えて、「涙が出るほどうれしかった」とか「いやな思いをした」「ひどく傷ついた」とか「がんばろうと思った」など、その時感じた気持ちや教師に対する感情のような情意反応の方が強く思い出されると。

教師が、児童生徒の発達・向上に期待することが教育の前提だと述べたが、こうした期待をもつことが教育的影響力につながるという主張がある。「ピグマリオン効果⁽⁶⁾」と言われているもので、その子にとって大事な人、たとえば親や教師が、この子は伸びるなとひそかに期待していると、その期待に応えるように伸びてくる（その逆もある）というのである。しかし、ひそかに期待し続けるだけでは、そうそう功を奏するものではない。

「以心伝心」という言葉があるが、その本質は、相手を思う気持ちが、知らずのうちに自分の言動に表れ、知らずのうちに相手にも伝わる

ということであろう。教師が、ある生徒の可能性を信じ期待をもっていると、その生徒に対しての視線が違ってくる、表情が温くなる、肯定的・好意的受け止め方をするようになる、支援的働きかけが多くなる、語調が明るく穏やかになるなど、その総和として、生徒もその教師に好感をもつようになり、信頼感も増し、励みを感じて頑張るようになり、向上が見られるようになる。

【事例 26】中学校を卒業する時、担任の先生が、通知表に、「将来を期待している」と書いてくれた。挫折しそうになったとき、また挫折したとき、その言葉を思い出して頑張った。

【事例 27】小学校 2 年生のとき、担任の先生が、母に、「この子は、将来きっと伸びますよ」と話されたということを、後で母から聞き、それが心の支えとな

【事例 28】高校時代に部活の先生が、「どんな練習でも本人が本当に強くなりたいと思いながら取り組みば強くなれる」ということを、力強く話してくれた。

その時、それまでの自分は、ただ闇雲に練習していたのでうまくならなかったということに気づき、それからは目標を立て、自分なりの自信と信念をもって練習に励むよう心掛けてきた。

【事例 29】高校 3 年の時、共通一次で思うように点が取れず、最終的な志望大学をどこに決めるかを担任の教師に相談するため職員室を訪れた。その時、たまたま近くの席に座っておられた社会の教師（私はこの先生を高校で一番慕っていた）に話してみると、「（可能性があるなら）五分五分なら、（行きたいところを）受けてみなさい。半分は通るんだし、もしもダメでもその方が絶対後悔しない。まだ時間はある。頑張ってみろ！」と言われ、肩をドンとたたかれた。このひと言でもやもやした気持ちが吹っ切れて、気を取りなおして、がんばろうと思った。

他方、頭から生徒を信用しない、自分たちに公平に接してくれない（不公平感を訴えた記述

も、小・中・高ともに多い)、自分の価値観でしか事を判断しようとしなないなどのマイナスの指摘も多く見られた。

【事例 30】中学校 1 年生で、読書感想文を書いたら、担任の先生に、「これは、誰か他の人に手伝ってもらったな。感想文は自力で書くものだ。」と言われた。実際自分で書いたものを強引に疑われ、文を書くのが本当に嫌になった。

【事例 31】高校の頃の学年長は、成績至上主義の人であった。頭のいい子が良い生徒とみていたので、本当に嫌いだった。「点数悪いくせに、こんな主張だけ一人前にして」と、授業中成績の悪い人に言うのが口ぐせだった。生徒に「やる気」を失わせる典型の先生だった。

人から信頼され、期待されることほど自分の励みになり、心の支えになるものは他にはないのではないか。そのことで自分自身に責任を感じ、時には自分を追い込みながら、自信と誇りをもって乗り切っていくことになる。事例 28 は、自分自身に対して「ピグマリオン効果」を期待したようなもの、プラス思考で奮起することも前進へのステップとなるであろう。

(5) 誠意をもって耳を傾け、親身で 相談相手になる

教える者(教師)も人、学ぶ者(児童・生徒)も人、まさに教育は「共育」に通じ、人と人との信頼関係の上に成り立つ。教師が一人一人の児童生徒の成長に希望をもち、その良さや個性を伸ばそうと鋭意努力する熱意は、児童生徒の心を揺り動かす。以心伝心、児童生徒もまた教師を信頼し、尊敬し、教師に傾倒し、やる気でその教師に応えんとする。生徒指導は、技法である前に、まず「人なり」である。児童生徒の声に誠心誠意耳を傾け、親身になって相談にのる、それが、信頼関係の基であり、また産物でもある。

【事例 32】小学校時代、友達と喧嘩して気まづくなったとき、担任の先生は、それを察し、二人を呼び出して話を聞いてくれた。そのことにより仲直りできたこともうれしかったが、それ以上に、先生が常に私たちを見てくれているということを知って、なおうれしかった。

【事例 33】中学生の頃真面目な生徒だったが、あるとき真面目でこつこつすることに疑問を感じ、要領よく事を済ませていく友達を、うらやましく感じるようになった。そんな折進路相談があり、「〇〇さん、あなたはこつこつ一生懸命するのがいいところですよ」と言われ、迷いが吹っ切れ頑張れるようになった。

【事例 34】中学校の時、部活の顧問でもあり、2 年間担任だった先生がいる。特に 2 年生、3 年生の担任だったので、自分にとっては一番関わりの深い先生となった。進路で悩んでいたときも、いつでも相談に乗ってくれ後押ししてくれて、その先生のお蔭で今、自分はここにいると思う。卒業式で見た先生の涙は絶対忘れないと思う。

【事例 35】高校 3 年のとき、センター試験直後に家庭の事情が複雑になり、経済的にも大学進学(受験)をあきらめようと担任に相談した。普段は事務的な感じのする先生で、どちらかと言えば「嫌い」だと思っていた。しかし、先生はとても親身になって相談に応じてくれ、様々な資料を見せてくれた。また仮卒後は家に手紙を送ってくれ、私は受験しようと決心した。

事例 32 や 35 のように、細やかな配慮はしながら、干渉はし過ぎず、いざ必要時には、誠意をもって対応する、というのも大事な関わり方の一つであることが示唆されている。中学生、高校生期は、青年期の前期、中期にあたり、自分の生き方に疑問を感じたり、問い直したりしはじめ(事例 33)、感受性も強くなる(事例 34)年代(後述)なので、特に誠意ある対応が望まれる。そのことが忘れられた事例も決して少なくなかった。

【事例 36】高校 3 年の時、進路指導で「お前は、とりあえず、入れる大学を探してこい。浪人したら書類を書くのが面倒だから」と言われて、自分できちんと考えるのがいやになった。

【事例 37】高校 2 年の時、38 度の熱で早退することになった。早退届を担任のところに持っていくと、ニヤニヤ笑いを浮かべながら「本当にきついのか？」と言われた。私は朝から熱があり、我慢ができるだけがんばったのに、最初から疑われてとても悔しかった。

【事例 38】高校時代、自分は理系コースで、国語が苦手だった。大学の二次試験に向けて国語の先生にマン・ツー・マンで教えてもらった。見事、希望の大学に合格できて、国語の先生にお礼に行ったのだが、その先生に「まさかお前が通るとは思わなかった。絶対落ちると思っと思った」と言われ、おめでとうなんて一言も言われなかった。かなりショックを受け、この先生とは二度と話したくないと思った。

【事例 39】大学受験の時、先生はパソコンの画面に向かったまま、自分の進路についての話をしていた。自分にとっては、将来にかかわる大事な話なのに、先生にとっては、自分たちは合格率を上げるための道具に過ぎないような気がしてとても腹立たしかった。

(6) 人生的教訓や体験談を語り聞かせる

青年期は、人生の岐路に立つ時期である。青年期を迎え、自我に目覚めてくると、我とわが人生を問い始め、自分自身の生き方を見つけようと、人は、前進への模索を始める。それがまさに青春時代、模索と迷いの年代であり、その心の中は「疾風怒濤」の状況にも譬えられる。

子どもの思考から大人の思考への移行期にあり、体の発達と心の発達のアンバランスが最も大きくなり、周りからの子ども扱いと大人扱いの交錯する中で、生理的にも心理的にも、そして社会的にも最も不安定な状態になる。そのため感受性は強くなり、惑い、悩み、孤独感にさいなまれながら物思う日々が多くなる。中学

生・高校生期は、その真っ只中にあり、進路選択に向けて、わが人生への指標を求め、歴史上の教訓に学び、先輩としての教師の生き方や体験談に何よりの関心を示すことになる。

【事例 40】小学校 2 年生の時、担任の先生が、毎旦朝の会の 10 分間本を読んでもらった。また、本の紹介もしてくれていたのも、本が好きになり、毎日のように図書館に行って本を借りていた。

【事例 41】小学 6 年生のときの担任の先生は、専門が美術で、自分達のクラスが卒業するときに色紙に一人一人の似顔絵を描いてくれた。その隅に「愚公山を移す」という、不可能に思えることでも努力し続ければいつかは可能になるといった意味の言葉を書いてあった。10 年ほど経た今でも励みになり続けている言葉である。

【事例 42】中学生のとき、いろいろ悩むことがあっても表に出さない子であったのだが、「一行日記」に1 行だけ書いたことがあった。先生は、それに対し、ノート 1 枚にわたり、自分が教師になるに至ったこと、つらかったことなどを書いてくださり、頑張ればきっと乗り越えることができると励ましてくれた。その後も、いろいろと気を配ってくれたことを感じた。

【事例 43】高校時代、進路で迷っていた時、頭の中が整理できなくて毎日悩んでいた。ある先生に相談したとき、その先生は忙しいにもかかわらず、自分の学生の頃の体験談などを私のために何時間も話してくれた。話が終わった後、笑顔になった私に、「さっきより、ずっといい顔してるよ」と言ってくれた。とてもうれしくて、心の中がすっきりしたのを覚えている。

(7) 信念をもって事に当り、教育への情熱を

(8) 節度のある厳しさと優しさをもつ

児童生徒に接する教師のあり方の根幹は、その教師がどのような教育観・教育理念をもち、どのような指導姿勢を堅持して彼らの教育に専

念しているかにある。正邪善悪を正しく見極め、指導・実践する厳しさとともに、どの子にも等しく目を向け、その子の良さを引き出すために、学習指導面のみならず全生活指導面への最大限の配慮も怠らぬ行き届いた指導姿勢など、大いに期待されるところである。

「生き方」を学ぶという点では、教師の人としての「生きる姿勢」が重要となる。絶対的な年齢はさておき、常に「若々しく、きびきびしたファイトと行動力をもつ」教師に、児童生徒はいつしか傾倒し、「けじめのある節度をもった教師の生活態度」に追行し、生き方の指針をそこに求めていこうとするのも、人が人を導く教育条件であろう。こうした教師の範とすべき生き方があれば、児童生徒はむしろ、「是非をわきまえ、叱るべきは叱る厳しさ」をさえ期待するようになる。「命令や指図より、率先して範となり、行動で示す」教師との生活の中では、「的確できっぱりとした説教」をも是認し、多くの児童生徒は、「厳しさの中にも温かさを、優しい中にも厳しさを」と願うのである。

【事例 44】小学生の頃、宿題があるなしにかかわらず、毎日漢字ノートの練習や自主学習をしていた。ある日、宿題が出てそのノートを提出したら、赤ペンで「あなたの頑張りは、勉強だけでなく他の事にも生かされていますね」という意味のことを書いて返却してくれた。それ以来、見えないところで努力していても認めてくれる人がいることを知って、大いに励みになった。

【事例 45】小学 6 年の時、全校集会でクラスの全員がだらだらとしていたので、クラス担任の女の先生が、全校集会が終わって、皆を平手で頬を打った。「皆もいたいけど、先生の手だって痛い。何で自分が最
高学年になったという自覚が持てないの？先生だって平手打ちなんかしたくないのよ」と言った。先生の真剣な姿に感動しまた反省したのを覚えている。

【事例 46】小学 5 年生の時、特活で担任の先生が私

達に「レ・ミゼラブル」の本を朗読してくれた。何週にもわたって読み続けてくれた。涙を流しながら読んでくれることもあった。私達が悪いときは、平手打ちするほどとても厳しい先生だったけど、みんなこの先生が大好きで、すばらしいと思っていた。

【事例 47】中学 3 年の時の担任の先生は、授業中抜け出す生徒を走り回って呼び止め、一生懸命説得していたのが印象的だった。その他何についても熱心で、一生懸命だったのが、見ていてとても気持ちよかった。

【事例 48】高校 1 年の時の担任は女の先生だったが、何でもズバズバとものを言い、きびしく、時にはやさしく、一本筋が通った人だった。自立している女性のように見えて、私はその先生が大好きだった。

【事例 49】高校 3 年の時の担任は、数学の先生で、授業が下手なことで有名だった。しかし、授業は本当に一生懸命にやっていて、シャツの下がズボンから出たり、チョークで汚れても、とにかく生徒に分からせようと真剣だったのが思い出される。分からないところがあって質問にいくと、夜遅くまでも付いて教えてくれた。授業が分かりにくくて、あれ程の人氣があった理由は、何でも一生懸命にやっていたことにあと思う。

こうした事例では、異口同音に教師の真摯な生き方と真剣な教育姿勢への共感が語られている。率先垂範する教師の姿は、当然授業過程にも敷衍される。指導力の研鑽に加えて、意欲的な教材研究やその準備への取り組み、授業中の熱意や全体的な教育への情熱は、児童生徒に「やる気」を起こさせ、教師の指導過程に導き入れる最良の動因となる。事例 49 のように、たとえ授業は巧みでなくとも、教師の真剣さが、分
からせようとする熱意が、そして日頃から培われている教師への信頼感が教育効果を上げることも少なくない。それが、生きた人同士の間に見られる妙である。

「研究心旺盛、努力家」で、「何事にも真剣

に取り組む、教育への情熱を燃やす」教師の指導力・説得力は高まり、「授業などに創意工夫をこらし、熱心（一生懸命）に指導する」教師の姿勢は、児童生徒に良き学習態度を身につけさせることにもなる。

「世に教育者の感化といわれるものも、多くは文化を思慕して精進する教育者の内面的態度に触発される被教育者の感応でなくてはならない⁽⁷⁾」と、かつて長田氏は指摘した。研究熱心な教師のもとでは、自然に努力家の児童生徒が育つという人間形成の側面を軽視してはならないであろう。

(9) 寛容さと共感的理解の姿勢をもつ

(10) 謙虚な共学同行の姿勢をもつ

前項にみた熱意ある教師が、それでいて「謙虚で、高ぶらず」、「共に遊び、学び、悩み、喜ぶ姿勢」をもって自分たちに接してくれる、児童生徒はそういう教師に共鳴する。まさに教育とは、共に育つことであり、教えるとは、共に生きる喜びを語ることだといわれる教育の一側面であろう。「子どもの話を真剣に聞き」「子どもを信じ、子どもの気持・立場になって考え、対処してくれる」教師への期待の中に、児童生徒を導く一つの方法が示唆されているように思う。

【事例 50】高校の時の担任の先生は、とても優しい先生だった。話をする時も、相手をきちんと見つめて、ていねいに聞いてくれた。私たちの学校に来る前は、盲学校の先生だったようで、私の目標の先生になった。

【事例 51】高校生のころ、担任の教師が、自分の幼稚園から現在に至るまでのエピソードを書いて、皆に配ったことがあった。その中には、誰もが学生時代に感じるであろう悩みや、それを如何に乗り越えたかが詳細に書かれており、非常に参考になった。完璧に見える教師でも、弱い所もあれば悩みも抱えているという人間くささが見て取れて、この教師に

なら本音で話をしたいと思わせてくれた。

【事例 52】高校受験の1ヶ月位前に病気で入院していた私に、担任の先生が受験を不安に思っているだろうといつも友人に手紙を書いて届けてくれた。プリントなどもちゃんと届けてくれ、不安な私を励ましてくれた。

【事例 53】高校のとき、進路のことで相談にいったら、先生にも分からないことがあり、一緒にいろいろ調べてくれた。普通は、「調べてみなさい」などと言われることが多いが、その先生は一緒に真剣に考えてくれて、すごくうれしかった。

【事例 54】高校生の時、自己嫌悪に陥ったことがあった。そのとき、先生に話をした。先生は何も言わなかったけれど、長い間ずっと私の話を聞いてくれた。そのことによって、立ち直ることができた。

児童生徒の言動に無条件の肯定的関心を示して先ず受容し、その感情を受け入れながら共感的に理解しようと努めることは、生徒指導とりわけカウンセリングの鉄則である。

事例に見るように、話す＝聞くときは、可能な限り生徒の顔を見て対応／教師の個人的体験や人生談を語ることも大切／欠席者への細やかな心配り／共学同行の姿勢／誠心誠意耳を傾けることの大切さなど、2、3の例に過ぎないが、こうした日常的な配慮の積み上げが、生徒との信頼関係を深め、指導の成果を上げることになる。好ましい付き合い歴ができてくると、互いの信頼関係の上に、次のような教師の指導的対応が一層児童生徒の自覚を促し、彼らをひと回り大きく成長させることになるであろう。

【事例 55】高校1年生の時、部活の夏合宿で海に行った。1年生全員で夜騒いでいたら、一般の客から、「うるさい、先生を呼べ」と言われた。その人は、先生にしばらく苦情を言っていた。その後、私たちは先生に叱られると思っていたが、先生は一言「わかったな」と言っただけだった。その一言で、私たちは

罪悪感を強く感じ、もう絶対にしなれと思った。

【事例 56】高校 2 年のとき、授業をサボっていたことが担任にばれて友達と謝りにいった。とても厳しい先生だったので叱られることを覚悟していたのだが、「自分のしたことが悪いことだと分かっているのならそれでいい」と言われて、「あー、何と悪いことをしてしまったのだろう。これからは絶対にやめよう」と思った。

この 2 つの事例は、叱られることを覚悟し、既に「自戒の念」を強くもっていると感じられる場合には、その気持ちをそのまま受け止め、そのことを「一言と表情」で返すだけで十分、寧ろその方が、本人の自覚を強め、善導につながるというものである。やたら「叱りや説教」などで追い討ちをかけることは百害あって一利なし、度が過ぎると却って反感や反発を生むことにもなりかねない。

人の日常では、たった一度の「対応の拙さ」やたった一言の「心ない言葉」で、信頼・信用を失ったり、人の心を傷つけたりすることがあることを知らねばならない。まして、学校教育の場では、児童生徒にとって最も重要な関係にある教師の言語的対応が、良くも悪くも児童生徒に与える影響がどれほど大きいものであるかは、事例から考えても想像に難くない。

【事例 57】高校の時、私たちの生物の先生は、自分本位のタイプで、生徒側に立った授業を行わず、私はいつも友達と共に生物に悩まされ、授業が嫌いになりつつあった。そんなある日、先生が紙を配り、「今までの授業に対する思いや、もう一度してみたい授業や実験について書いて」と言った。私はこわかったが、正直に思い切って「組織培養の実験が分からず、失敗したのでもう一度したい」と書いた。すると次の授業ですぐに私の思いを反映させ、実験をして下さった。その時私は、先生に対する誤解がとけ、生物が好きになっていた。

【事例 58】高校 2 年の時、体育の先生から、「お前は、本当に運動オンチやな。頭ばかりでいても何にもならんぞ」と皆の前で言われて、とてもショックだった。その先生が大嫌いになった。

【事例 59】大学で、木管楽器の授業のとき、先生から「私から言わせてもらえば、ド素人なんですけどねえ」と言われた。また「よくそれで大学に入れましたねえ」「耳が腐るんですけど」と言われた。それで、やる気が一気に失せた。先生の言う言葉とは思えなかった。

【事例 60】大学で、合奏の授業のとき、皆で一生懸命リコーダーを吹いていたのに、「そんな下手くそな人たちが教師になって、子どもを教えたら子どもがかわいそう。子どもたちが伸びませんよお。子どもたちの才能をあなたたちが平気でつぶすんです。」と先生に言われた。大学の先生は、学生のやる気や才能をつぶしていいんだろうか。こういう先生こそ、子どもたちをダメにしているのでは、と思った。

【事例 61】大学に入って、美術の時間、風景画を描いていたとき、見回っていた先生に「あなた高校のとき成績良かったでしょ。すごく上手な絵。優等生の絵だね。」と言われ、何だか「個性がないね」と言われた気がしてすごくつらかった。自分を否定されている気がしてショックだった。

【事例 62】宿題を忘れ残されて漢字を書いた。終わって職員室に持っていくと、既に先生は帰っていた。叱られたわけではなかったが、ショックでやる気を失った。

【事例 63】中学 2 年の時、美術の作品を提出するために、みんな学校に残り仕上げて帰ることになっていたとき、途中で用事があって職員室に行ってみると、既に美術の先生は先に帰っているのを知り、とても残念に思った。生徒は頑張って取り組んでいるのに、それを一度も見に来なかった先生はひどいと思った。

最後に 7 事例を挙げたが、初めの 1 例以外はひどく生徒や学生の心情を傷つけてしまった事

例である。事例 57 は、1 つの節目における教師の対応（教育的配慮）によって、教師の真意が分かり、普段の授業で感じていた不満が吹っ切れ、その科目が好きになったという経験である。58 は、個人の持ち味を否定してしまうような個性抹殺型の対応で極力控えなければならないであろう。因みに、小・中・高の学校現場では、児童生徒に対して「おまえ」という呼び方が一般化しているが、かつての尊敬語も、現代では「おまえ」という言葉を見下げた呼び方だと捉える生徒も増えていることを付言しておきたい。事例 59 ～ 61 は、3 例だけ大学生の体験例を挙げたが、それぞれ言われた学生が真情を吐露しているように、たとえ発奮刺激剤と考えたとしても容認できる言葉ではない。このような場合、丁寧な表現がなされるほど、皮肉的、軽蔑的に聞こえるのは、言葉の内容に、その場の状況や話し方などの非言語的要素が加味されてくるからである。事例 62、63 は、先生にとっては、多忙と疲労の中の「うっかりミス」、児童生徒にとっては、生涯記憶に残る「マイナスの思い出」となるであろう。責任ある教師の立場として、あってはならないことである。

但し、教師の言語的対応に対しては、児童生徒がどう受け取るかによって事情は違ってくることもある。

【事例 64】中学生の時、先生から「お前、このままだと兄貴の二の舞だぞ」と言われた。当時兄は高校浪人をしており、そのような暴言は自分だけでなく家族をも傷つけた。しかし、それをバネに努力し、先生を見返してやろうと思った。

通常、このような言葉をかけられると大抵は憤慨してしまう。発奮して、期待以上の道を開くか、自暴自棄になり、その状況を恨み続けるか、2 つに 1 つ、彼は前者を選び、彼自身の納得のいく道を開き、歩き続けている。

結 教師は何を為し得るか

このように事例を見てくると、その資料の記述の中に、またその行間に、彼らのその時の場と状況が想像され、今更のように、人間は理性と感情を兼ね備えた存在だということに気づかされる。生徒指導における教師の働きかけや対応は、もちろん教師自身の意志や感情を伴った「ことばかけ」によって進められるが、児童生徒もまた、教師からの働きかけに対して、その内容の認知とともにそれに伴う情意反応を引き起こすことになる。

教師は、場と状況に応じて、児童生徒に対し、認める・褒める・励ます・期待する・思いやる・気遣う・傾聴する・信じる・支える・援助する・寄り添う・語りかける・語り聞かせる・語り合う・受け入れる・共感する・同行する、また叱る・注意するなどの意図をもった「ことば」と「表情・行動」で働きかける。児童生徒は、その場の状況と教師の言動から、働きかけの趣旨を受け止めながら、喜んだり・不満に感じたり・意欲が湧いたり・やる気をなくしたりするのである。人と人との関係に「こうでなければならない」という定型があるわけではない。場と状況に応じた「その人らしい」対処が望まれることになるが、児童生徒の期待は、表 1 に集約されるであろう。

嘗ての主張を繰返すことになるが、教育は、言わば教師によって為される『善意の trial（試み）』であると考えている。しかしここで試みとは、やってみて失敗すれば修正を、という安易な気持から出たものではない。むしろそれは、教育という仕事の難しさの代表現でさえある。教育の成果は、一朝一夕にして判定さるべきものではない。10 年後、20 年後、あるいはその子の生涯に大きな影響を与えるであろうことを考えるとき、教師は、自身の知恵と力を結集して、その時その場におかれた子どもに対し、最適と思われる方法で接し、語り、働きかける

であろう。それこそ正しく、その教師によって為される最善意の試みであり、責任ある教育行為である。ではその試みが、責任ある最善の行為となるために、教師は如何なることに努めなければならないであろうか。教師が専門職たらしめるとき、そこに教育者としての専門的な深い学識と教養、高遠な教育的識見と方法的手腕、そして師としての円満な人格が要求されるのは当然のことであろう。

しかしそれは、教師が完全無欠なる人間でなければならないということではない。(そういう人がいるとも思わない) そうではなく、むしろ教師が、人間として、人間形成者として、精神薫陶者として、そして一職業人として、完全たらしめる姿勢の中にこそ、善意の試みの最善たりうる真の意味が存すると考える。

教える者も人、学ぶ者も人、まさに「教育は人なり」と言っても過言ではない。おわりに、教師による『向かい合っただけの教育は、後姿による教育あってはじめて結実する』ことを、ここに強調しておきたい。

注

- (1) 世界の名著3『孔子・孟子』、中央公論社
1966年、pp.254～255
- (2) 波多野完治『子どもの認識と感情』、岩波書店、
1976年、p.190
- (3) 後藤靖宏「教師教育への一つの展望」
〈児童生徒の対教師意識にみられる教師像の
点描から〉『九州教育学会研究紀要』第9巻、
1981年
[調査対象 小学生335名(低学年119名、
中学年101名、高学年115名)、中学生169名、
大学生290名]
- (4) 古田暁監修『異文化コミュニケーション』
有斐閣双書、1995年、p.74
- (5) この一人一人の児童・生徒の生き方に関わる
個別的な指導が、生徒指導の核心である。
生徒指導とは、人と生きて自己を活かす「生
き方」の指導。児童・生徒一人一人の生活の具
体に始まり、具体の改善・向上に寄与する働き
かけである。その主眼は、自己指導能力の育成
にあり、社会的自己実現への指導・援助にある。
因みに、文部科学省の定義を挙げておきたい。
『生徒指導の手引』(文部省、昭. 57、p.11)
「生徒指導は、人間の尊厳という考え方に基
づき、一人一人の生徒を常に目的自身として扱
うことを基本とする。これは、内在的価値をもつ
た個々の生徒の自己実現を助ける過程であり、
人間性の最上の発達を目的とするものである。」
『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒
指導』(文部省、昭. 63、p.1, p.16)
『生徒指導とは、一人一人の生徒の個性の伸
長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・
態度を育成し、さらに将来において社会的に自
己実現できるような資質・態度を形成していく
ための指導・援助であり、個々の生徒の自己指
導能力の育成を目指すものである。
(中学校・高等学校編)
- (6) ピグマリオン効果について：その人の可能性

を信じ、強い期待をもち続けていると、その期
待に応えるように(その人の能力などに)変化
が生じる現象を「ピグマリオン効果」という。

語源:ギリシア神話に由来。【キプロス島の王、
ピグマリオン(Pygmalion)は彫刻が巧みで、自
ら彫った女性像に恋をし、生きた女性になるこ
とを熱願した。これを哀れんだ女神、アフロディ
テがその彫像に生命を与え、王はその女性と結
婚することができたという伝説から、上述の現
象に「ピグマリオン」の用語が当てられた。】

- (7) 長田新『教育学』、岩波書店、1955年、p.171

【付記】

本稿中に使用した「児童生徒」の用語は、本来は「児
童・生徒」とすべきところであるが、頻繁に使うため、
短縮表現にした。なお、文章(内容)の流れによっ
ては「生徒」あるいは「子ども」の呼び名も使用し、
あえて統一しなかった。

参考文献

- 林進編『コミュニケーション論』、有斐閣Sシリーズ、
1996年
- 木戸幸聖『臨床におけるコミュニケーション』
創元社、1996年
- Stephen Palmer and Ved Varma, 1997
The Future of Counselling and Psychotherapy,
SAGE Publications, London
- Colin J. Smith and Robert Laslett, 1993
Effective classroom management,
(London and New York)
- Stephen J. Bennett, 1974
The School: An Organizational Analysis,
BLACKIE: Glasgow and London
- Richard E. Pearson, 1990
*Counseling and Social Support: Perspectives and
Practice*, SAGE Publications Ltd.